

ALGUNOS ASPECTOS DE LA PROBLEMÁTICA DOCENTE

Por BERNARDO PÉREZ MORALES

I.—IDEAS PREVIAS.

Nada, en el hombre, puede abstraerse de su condición de sociable. Que el hombre, para vivir, necesita de los demás, de los otros, ya como colaboradores o destinatarios de su acción, ya como testigos, lo que en último término constituye otra colaboración, es un dato inmediato de la experiencia. Esta sociabilidad es para el hombre, por así decirlo, una de las coordenadas determinantes de su vida (en el sentido en que se pueda hablar de determinación del hombre, libre por naturaleza y, por tanto, responsable. Otras dos coordenadas importantes de la vida humana son el espacio y el tiempo. El hombre vive en un espacio concreto y un tiempo determinado. Esto no significa que no pueda, en cierto modo, trascenderlos mediante los datos recibidos de otros hombres, incluso de otros hombres que ya no existen, a través de las expresiones que éstos han dejado de sus vidas—técnica, arte, literatura, etc.—, o viven distantes, mediante los medios de comunicación de todos conocidos.

Por otra parte, en cada hombre, al nacer, existe un *proyecto*. En cierto modo, todo él es pura potencialidad. En el niño está contenido en potencia el joven, el adulto y el anciano; las aptitudes físicas y psíquicas, las emocionales y las intelectuales, las

espirituales y las artísticas...: todo lo que ese niño puede ser y, en cualquier caso, lo que será. Este *proyecto* contenido en el niño tiene además una característica especial que lo diferencia de cualquier otro proyecto, del de un edificio, por ejemplo, o el de una escultura. El arquitecto o el escultor conciben un proyecto que no se realiza a sí mismo, sino que es realizado por aquéllos. El *proyecto* humano se realiza a sí mismo libremente, responsablemente, con un ritmo acelerado de libertad y responsabilidad proporcional a la claridad de conciencia que el sujeto va teniendo de su propio *proyecto*.

El hombre, pues, en cada momento de su vida, es a la vez el mismo y distinto, permanente y cambiante; el mismo que se atribuye distintas vivencias, en todo caso, las mismas con distinto matiz.

La realización de cualquier proyecto entraña dificultades y rara vez se consigue con plenitud. El *proyecto* vital encerrado en cada ser humano tropieza habitualmente con dificultades que pueden tener un triple origen: el propio individuo, los demás hombres—la sociedad: familiar, política, etc.—y las cosas. Estas tres clases de obstáculos suelen presentarse mezclados. Las cosas, por ejemplo, pueden ser objeto de uso o posesión del sujeto y de los otros, originándose las correspondientes tensiones, y la sociedad no está constituida sólo por los otros, sino que el propio sujeto es parte integrante de la misma. Una acción suya puede, por tanto, traer como consecuencia una mayor facilidad o dificultad para su propio hacerse, para su perfeccionamiento. Claro que esto ocurrirá tanto más cuanto el sujeto se encuentre en mayor grado de *ser actual*—permítasenos la expresión—y tanto menos cuanto más *proyecto* sea, por ejemplo, en la infancia.

En la base de las dificultades para llevar a cabo, con libertad y responsabilidad, el propio *proyecto* vital, para vivir la propia vida y no frustrarla, están: a) el desconocimiento de sí mismo; b) supuesto ese conocimiento, la confusión del camino o método que debe seguirse o la cesión ante las pasiones que acechan y retardan el caminar; en resumen, la infidelidad a sí mismo. Sólo tomando las debidas precauciones se puede avanzar, como Ulises, a través de un mar lleno de sirenas; pero tampoco esas precauciones merecen la pena de tomarse, si no se sabe adónde hay que ir, qué es lo que se quiere, se puede y se debe hacer.

Otras dificultades proceden de la convivencia, o coexistencia, con los demás. Toda acción mía alcanza de algún modo a los otros. Las acciones de los otros de algún modo también me alcanzan a

mí. Toda acción es, pues, en cierta manera, litigiosa, y supone una relación de derechos y deberes entre todos los sujetos y, por tanto, afecta a la realización de cada *proyecto* vital.

Por último, que los factores materiales—lugar, economía, producciones, transportes, etc.—influyen muy eficazmente en lo que cada cual pueda ser y llegue a ser, es cosa que no puede ponerse en duda.

La realización del *proyecto* vital personal constituye—la propia etimología de la palabra lo explica—la perfección. Sólo se es perfecto—es decir, completamente hecho—cuando se ha llevado a cabo plenamente, totalmente, el *proyecto* vital. Entonces, a la vez, se es plenamente feliz. No cabe, pues, para el hombre, dentro del tiempo, la perfección completa y acabada ni la plena felicidad, ya que, por una parte, en cada segundo de la vida se abre la posibilidad del siguiente, preñado de contingencias, y de otra, cualquier *proyecto* humano está orientado de una manera natural, pero no indefectible, a la completa, total y plena perfección del *lumen gloriae*. Cuando hablamos, pues, de perfección humana, nos estamos refiriendo a la perfección que en cada momento del camino vital puede y debe lograr cada uno en la interacción social y no a la perfección absoluta fuera del tiempo.

Nos hemos referido a la condición sociable del hombre. Por su virtud queda constituida la sociedad. En ella es precisamente donde el hombre desarrolla su vida y realiza su personal *proyecto* vital. La sociedad, en definitiva, tiene como misión primordial la de facilitar el perfeccionamiento de la persona. Cualquier sociedad será tanto mejor y cumplirá con más éxito su fin cuanto mejores sean sus componentes y mayor el número de los mejores. En otras palabras, cada individuo influye en la cualidad de la sociedad a que pertenece y la cualidad de la sociedad influye en la cualidad de los individuos.

En cada hombre, ser perfeccionable, hay algo inmutable y permanente—su entidad personal—a lo que el propio sujeto y los otros atribuyen la responsabilidad de sus acciones; pero también existe en el sujeto algo cambiante y cambiante: sus manifestaciones, sus modos de aparecer y actuar ante sí mismo y ante los demás. ¿Cuáles han de ser esos modos de expresión? ¿Cuál su entidad y sentido? Respondernos supondría definir un sistema de cultura. En efecto, el individuo que forma parte de una sociedad impregna sus acciones—siempre se actúa por algo y para algo—de los matices y cualidades de la sociedad en que vive, y la cultura de esta sociedad radica en el modo de resolver algunas im-

portantes cuestiones. Por ejemplo: ¿Qué es el hombre y el mundo? ¿Cuáles son sus finalidades o sentido? Las respuestas pueden ser diversas, e incluso en el seno de una misma sociedad sólo estadísticamente podremos decir que se responde de una manera concreta.

En cualquier sociedad existen tensiones entre los grupos humanos que se adhieren vitalmente a distintos principios culturales, y, prescindiendo de la mayor o menor verdad que contenga la cultura dominante, la sociedad será tanto más coherente y, en el plano de las realizaciones, tanto más eficaz cuanto menos tensiones existan y cuanto mayor sea el número de individuos que compartan y mejor las comprendan las respuestas básicas determinantes de esa cultura.

A la vez, entre sociedades de cultura distinta se producirán tensiones que habitualmente se resolverán a favor de la sociedad cuya cultura posea mayor dinamicidad, ya esté en función de su mayor verdad objetiva, ya en el plano del conocimiento de los individuos y de sus conductas, o dependiendo de ambos factores. Con frecuencia se ha visto como un pueblo sometido materialmente por otro imponía insensiblemente su propia cultura al vencedor. Una cultura se hunde para dar paso a otra de mayor dinamicidad, no importa ahora en qué radique ésta, cuando sólo quedan de aquélla los signos externos carentes de significación, es decir, cuando, en cierto modo, se ha convertido en dato arqueológico.

Estimábamos básicas estas consideraciones para cualquier reflexión sobre la formación cultural, por cuanto ésta tiene como fin hacer pasar la explicación de un modo de vivir a las generaciones inmediatas y ayudar a cada individuo a perfeccionarse.

II.—LA CULTURA, «ALMA» DE LA SOCIEDAD.

Lo que aglutina y da cohesión, coherencia y unidad a las comunidades humanas—su alma, pudiera decirse—es la cultura. La cultura condiciona los modos de vivir privada y públicamente. Condiciona, por tanto, y en alto grado, las profesiones y trabajos y el modo de efectuarlos. De entre los trabajos, tal vez el más mediatizado por el sistema cultural sea el trabajo docente, porque precisamente este trabajo tiene como misión fundamental la transmisión de la cultura en que se vive y, para determinadas edades del receptor de la docencia—el sujeto discente—, la educación matizada por los principios informantes de la propia cultura. (No

es lo mismo educación, que responde a una problemática cultural ya resuelta de algún modo y en algún sentido, que la instrucción profesional o la información erudita sobre otros sistemas culturales.)

Como en los individuos, también en el organismo social se producen vicios. Y también la parte más deplorablemente afectada es el *alma* de la comunidad: la cultura. Hay culturas viciadas y vicios culturales. Cuando tal cosa acontece, la comunidad en cuestión se encuentra en crisis. De esta crisis, si es advertida, puede surgir, por un proceso catártico, un renacimiento cultural; pero puede también, por inadvertencia o por falta de seguridad en la aceptación de los principios inspiradores de la propia cultura, llegarse a una abdicación de ella total o parcial y, en definitiva, a la disolución de la comunidad socio-cultural que, en este trance, se transforma en satélite o parte integrante de otra comunidad social que vive su cultura con mayor dinamicidad.

La medula cultural de la sociedad española es la fe católica y, consecuentemente, la dignidad del hombre. Partiendo de estas afirmaciones—su verdad objetiva es para nosotros incuestionable—, pero por efecto de su adulteración, se llega a ciertos vicios nacionales. Tal vez las causas de esa adulteración puedan explicarse atribuyéndoles las siguientes raíces originarias: el maximalismo al que somos propensos, la influencia del medio geográfico e histórico dominado por violentos contrastes—sol y sombra, montaña y llanura, litoral e interior, luchas de independencia frente a pueblos fuertemente diferenciados del nuestro por la cultura...—; en tercer lugar, no debe olvidarse la condición *viciada* de la naturaleza humana en lo que no podemos ser una excepción. Estos ingredientes presionan, en el vivir cotidiano, sobre los principios inspiradores de nuestra cultura, y, al modificar las vivencias puras, motivan dos vicios sociales: el dogmatismo y el individualismo. De la fe, o acaso más bien de la costumbre de creer, se pasa insensiblemente al dogmatismo en asuntos en que no es lícito dogmatizar y, en consecuencia, a un sentido inquisitorial de la vida que arrastra consigo, casi necesariamente, la subvaloración de la realidad y la primacía de la apariencia. Por otra parte, de la afirmación de la dignidad de la persona se salta a la exacerbación del yo y al individualismo antisocial de la persona o de los grupos de personas. Si pretendiéramos simbolizar al hombre víctima y sujeto de este fracaso, tal vez podría servirnos un personaje literario: el Hidalgo de *El Lazarillo de Tormes*. Y como toda acción engendra la correspondiente reacción y la reacción

ante un fracaso es frecuentemente amarga, aunque a la vez pueda ser desenfadada, en otro polo representativo acaso podríamos poner a cualquiera de nuestros pícaros. La simbología podría quedar completa con una leyenda sacada del lenguaje popular: vivir del cuento.

III.—LOS EXÁMENES, FACTOR DETERMINANTE DE UN ESTILO DOCENTE.

En este *humus* vivencial se enraizan los diversos sistemas de trabajos sociales y naturalmente también el sistema docente. Todo él *produce a veces la sensación* de estar concebido en función del examen y del título como un eco de la vivencia inquisitorial y sobrevaloración de la apariencia. En efecto, parece como si los centros docentes pusieran su esfuerzo primordialmente en preparar *para* los exámenes. Los alumnos, por su parte, suelen tener una preocupación, en ocasiones obsesiva: aprobar los exámenes, incluso, en algunos casos, sin plantearse la licitud de los medios. Tampoco están exentas de la misma preocupación la prensa y las familias de los escolares.

Entre los exámenes hay algunos fulgurantes y motivo de serios choques emocionales. Valgan como ejemplo los de reválida, *selectivos* y oposiciones. Otros han sido acaso estimados tan perfectos en su estructura que han resistido al paso de numerosos decenios. Así el examen de ingreso en el bachillerato se ha practicado sin modificaciones sustanciales durante lo que va de siglo por lo menos, y si recientemente ha sido suprimido, ha sido a cambio de haber introducido el sistema de exámenes en el único grado de enseñanza que no lo tenía: la Enseñanza Primaria.

Consideramos conveniente una postura crítica y una acción que desplace la atención desde el campo del éxito en los exámenes a la calidad del trabajo escolar. Cuando se lograra que la sociedad no viniera a considerar un sambenito la reprobación en los exámenes; más aún, cuando el padre de familia estuviera realmente más preocupado que por los exámenes de su hijo por el progreso auténtico que éste consiguiera en su formación humana, científica, profesional, etc., y dejara de ser un valor *social*—como poseer un coche de mejor marca que el del vecino—, las calificaciones, bandas y cuadros de honor, estaríamos en buen camino para mejorar los valores culturales; mejor, estarían éstos en franca recuperación.

Veamos el asunto desde otro punto. El esfuerzo de los centros

docentes y de los profesores para obtener el máximo rendimiento en el aprendizaje de las asignaturas y en la asimilación de virtudes morales por parte de los alumnos, suele fundamentarse en la coacción y en estímulos extrínsecos. Al alumno que no ha aprendido la lección—¿puede haber tantas causas de ello ajenas al escolar!—se le castiga bien con la privación de un tiempo que le pertenece libremente, bien obligándole a copiar cierto número de veces los temas de estudios o cualquier desafortunada frase *reconociendo* su pereza o *comprometiéndose* a ser laborioso. Al que comete un acto de *indisciplina*—puede ser incluso la falta de asistencia a un acto religioso—se le castiga también. A veces se califica la *moralidad* del alumno. No es inusitado que una *conducta intachable* repercuta favorablemente en la calificación del curso y que las faltas de *disciplina* motiven el suspenso o bajas calificaciones. Toda esta acción coercitiva suele desembocar en el fracaso.

Tal vez las raíces del fracaso educativo se deban a :

- 1) La motivación extrínseca del trabajo.
- 2) La confusión de educación con domesticación.
- 3) La pervivencia de un principio agonal y aristocrático que refleja vivencias sociales, pero contradictorias con la dignidad de la persona.

En efecto, para estimular el trabajo e interés del alumno, es frecuente aludir a los castigos—entre ellos el suspenso—y a los premios. Cuando el conjunto de una clase no alcanza el nivel que el profesor estima conveniente, la relación del profesor con los alumnos se endurece, pero habitualmente el grado de interés de los escolares desciende más aún. No todos los alumnos son pusilánimes; algunos incluso son altamente rebeldes por temperamento o por atravesar una situación crítica. Por otra parte, el bajo rendimiento escolar puede no deberse a desinterés o pereza de los alumnos, sino, entre otras causas, a deficiencias del profesor, falta de adecuación de los programas, horarios desafortunados, etc. Parecería aconsejable plantearse el problema humildemente y con ansia de verdad y buscar soluciones que llevaran al alumno a interesarse plenamente por la materia que se estudia, olvidándose de que ha de hacer unos exámenes o que puede, según se le dice, ser castigado. Conviene no olvidar que la realidad, vista desde cualquier ángulo o aspecto, tiene belleza y atractivo suficientes para estimular la natural curiosidad existente en el ser humano. Estos dos factores—valor de la realidad y curiosidad del alumno—son con los que el profesor ha de componer su trabajo.

Conseguido esto, sin recurrir a motivaciones extrínsecas, se contribuye a la vez a la formación moral de los alumnos, que llegan a valorar en sus justos términos el trabajo, realidad que perfecciona al hombre, y la calificación, símbolo del perfeccionamiento conseguido.

Educación requiere mayor esfuerzo que domesticar. El animal que es domesticado o domado no habla. El domador le obliga a adquirir ciertos *hábitos* mediante la repetición de movimientos relacionados con premios o castigos dirigidos a su sensibilidad. Conseguido cierto grado de doma, sabe el domador que el animal, en determinadas condiciones y ante tales gestos o gritos, reaccionará con determinados movimientos. No obstante, en el animal feroz, bajo la aparente *obediencia* al hombre, subyacerá la peligrosidad de la fiera. Educar, en cambio, exige una relación personal entre educador y educando, y la única relación lícita es la establecida mediante la palabra, es decir, el diálogo. Para que el diálogo sea auténtico ha de producirse realmente la oportunidad de que los dialogantes—educador y educando—expresen y analicen lo más perfectamente posible los hechos, opiniones, convenciones, doctrina, etc. Además, el diálogo correctivo—no punitivo—, imprescindible en ocasiones, debería ser privado.

Por último, sigue vigente en la sociedad la idea de que unos trabajos son más dignos que otros y que éstos son menos importantes que aquéllos. Igualmente, que unos hombres, por el hecho de efectuar los trabajos más dignos e importantes—la importancia y la dignidad suelen estar en función del poder que el trabajo reporte o su rentabilidad dineraria—, son hombres más valiosos que los demás e incluso han recibido con su nacimiento los carismas adecuados. Tal idea está en contradicción con la dignidad de la persona humana, igual para todos los individuos. Ciertamente que cada hombre es diferente de los otros, pero las diferencias cualitativas no desmienten la igualdad esencial. Con un criterio funcional habrá trabajos más importantes y deberán ser desempeñados por los individuos más idóneos; pero esta valoración profesional del hombre no debería extenderse a su valoración humana total, y menos empezar a fundamentarse desde la escuela. No se hace otra cosa cuando en los exámenes se otorgan las habituales calificaciones de aprobado, notable y sobresaliente, o se conceden distintivos honoríficos (medallas, cintas, bandas...). ¿Qué es lo que se califica: los conocimientos, la capacidad intelectual o mnemónica natural, el esfuerzo, la voluntad empleada en el trabajo?... ¿Y quién califica, cómo y con qué criterios? ¿Son estos criterios

uniformes y constantes en todos los calificadores e incluso en un mismo calificador? ¿Cuántos factores procedentes no sólo del calificador y del calificado, sino de sus ambientes, pueden interferir en la acción calificadora? La contestación de estas preguntas y otras muchas posibles sobre el tema nos llevaría a un laberinto de perplejidades. Una cosa es clara: que la calificación de los alumnos de una clase nos obliga a establecer un juicio comparativo entre personas, cuya licitud consideramos, al menos, problemática. Tenemos que admitir la necesidad de comunicar al alumno si se encuentra *apto* en sus estudios, pero nada más. Algo así como el médico que tiene el deber de comunicar al enfermo su curación, pero sin establecer pública y oficialmente grados de salud entre los clientes que abandonan la clínica el mismo día.

IV.—EL CENTRO DOCENTE COMO CORPORACIÓN.

El derecho y deber de la familia a educar a los hijos es in cuestionable. Pero una educación recibida exclusivamente en el seno familiar no dejaría de tener considerables limitaciones, que pugnarían con la condición sociable de la naturaleza humana. El niño y el joven, como todo hombre, necesitan convivir también con personas a las que no se encuentren unidos primordialmente por lazos de sangre. Han de practicar su sociabilidad.

Por otra parte, la división de trabajos existente en toda sociedad evolucionada hace imprescindible que personas distintas de sus familiares transmitan al educando los diferentes conocimientos específicos de la realidad y con distintos niveles y metodologías según las edades. En otras palabras, tanto para la educación como para la instrucción es necesario el centro docente, pero como delegado de la institución familiar, cuyas deficiencias supere.

Si el centro docente ha de transmitir a sus alumnos determinados saberes, es indispensable que su profesorado posea esos saberes. Si el centro docente ha de educar, es decir, ha de ayudar a que el alumno aprenda a usar su libertad en el seno de un orden con sentido de responsabilidad individual y colectiva, es también indispensable que el centro docente como institución y sus miembros personales respondan positivamente a esa exigencia.

En primer lugar, el centro docente en ningún caso debería estar divorciado o en oposición a los principios culturales de las familias con las que colaboran para la educación de los hijos. En otro caso, aparte de contradecir su misión delegada, motivaría

peligrosas perplejidades en la conciencia del alumno. Distinto es que no sin frecuencia el centro docente haya de suplir deficiencias culturales de los padres; pero, aun así, entendemos que cumple un encargo implícito recibido de aquéllos.

Por otra parte, el centro docente debe ser como un laboratorio donde se practique—se viva prácticamente—la convivencia social; es decir, debe ser una pequeña sociedad inscrita en una sociedad más amplia, una corporación. En esta corporación integradora de los esfuerzos de *todos* los comprometidos en lograr sus fines, *todos* han de tener algo que decir y han de poder decirlo.

Naturalmente, no existe corporación sin un específico espíritu corporativo. Solemos hablar de corporaciones a las que se incorporan los individuos. Tal incorporación tiene lugar mediante la comunión de las personas en un mismo espíritu corporativo. Si éste falta, en lugar de un cuerpo social vivo, se produce un conglomerado, una agregación, en definitiva algo más similar a lo mineral que a lo humano. Cuando existe tal corporación—nos tememos que no es éste el caso de muchos de nuestros centros—, aquel de sus *miembros* no incorporado activamente viene a ser como un cuerpo extraño, un parásito o un cáncer. No quiere esto decir que el alumno, el padre de familia o el profesor no puedan, o no deban, plantearse con sentido crítico los problemas del centro docente, sino precisamente todo lo contrario. En efecto, sólo nos preocupamos—y nuestra preocupación nos lleva al análisis crítico—por los problemas por los que nos sentimos afectados y en los que nos sentimos comprometidos. Pero la crítica es cosa distinta de la indiferencia y de la hostilidad, actitudes nada infrecuentes.

Venimos hablando de espíritu corporativo. Bien estará que intentemos definirlo. Entendemos que es una tendencia compartida por cierto número de personas hasta tal punto de aunar voluntariamente sus esfuerzos para conseguir unos fines claramente proyectados a través de unos medios concretos que han de llevarse a la práctica de una manera determinada o con un peculiar estilo.

Es, pues, admisible que distintos centros, aun persiguiendo los mismos fines, sean diferentes en la concepción de los métodos y modos de ejecutarlos. Pero una cosa es ser diferente y otra ser único. Tan peligroso es que el centro docente carezca de cohesión corporativa como el que llegue al extremo de ignorar o despreciar a los demás por exclusión o triunfalismo. Una *educación* de este

tipo sería evidentemente peligrosa para la sociedad y, por tanto, para el hombre.

V.—LA ACCIÓN DOCENTE.

Nos atreveríamos a asegurar que no todos los centros son cuidadosos al elaborar el plan de trabajo de un curso. Tal vez no sean minoría los centros docentes que ni siquiera se toman la molestia de elaborarlo. Es frecuente iniciar un curso sin haberse planteado críticamente la labor efectuada el anterior para extraer las experiencias que puedan mejorar la tarea del siguiente. Admitamos que haya cierto número de profesores, incluso un gran número, que empleen sus vacaciones veraniegas en organizar los programas y depurar los métodos, pero esto no es suficiente si el proyecto individual no se coordina con los del resto del profesorado que trabaja en el mismo centro. Sólo se puede lograr eficacia contando con la realidad y en primer lugar teniendo en cuenta al alumno con sus posibilidades y limitaciones. Un plan que lo olvidara conduciría a un idealismo inútil; más aún, perjudicial. El alumno, además, ha de estudiar asignaturas diversas que se interfieren actuando positiva o negativamente no sólo por la ocupación de tiempo, sino por la índole de los trabajos y sus contenidos conceptuales e imaginativos. Es, pues, imprescindible una función coordinadora.

El máximo peligro para la organización de un curso es la comodidad, y sus consecuencias, entre otras, la rutina, el mimetismo, la anarquía y la tiranía. La rutina conduce a hacer las cosas como siempre se han hecho, entendiendo por siempre lo mismo un período de siglos que la propia vida profesional estancada en las experiencias del primer año de trabajo. La rutina supone una actitud profesional estática o inerte. El mimetismo irreflexivo lleva a copiar sin sentido crítico lo que hacen otro profesor o centro más o menos prestigiosos, o lo que se ha leído apresuradamente en cualquier revista, para intentar un *aggiornamento* de urgencia. La anarquía, más propia de los centros que de los profesores, trae como consecuencia que el trabajo de cada docente se produzca en completo aislamiento. Por último, un cómodo sentimiento de responsabilidad legal ignorante de la responsabilidad hacia el alumno lleva a veces a someterse a los cuestionarios vigentes, no siempre afortunados en su concepción.

¿Cuál sería una acción docente razonable? ¿Quién habría de ejercerla y cómo? ¿Qué *materia* comprende?

Por supuesto que la *materia transmisible* con la función docente es doble: de un lado, la educación—mejor, ayuda para educarse—en el contexto de una cultura; de otro, humanismo, ciencia y profesión de una forma adecuada a la edad del escolar. Concebimos la acción docente como ayuda al alumno por cuanto éste—debemos admitirlo teórica y prácticamente—es un sujeto activo y no un objeto pasivo.

Ya hemos dicho que la acción docente corresponde primordialmente a la sociedad; en concreto, a la institución familiar y, agregamos ahora, al Estado. A éste, con una triple faceta: la orientadora e inspectora que salvaguarde el bien común, la supletoria y la subsidiaria. Pero, descendiendo al alumno en concreto, la colaboración para su docencia debe radicar en las relaciones, moralmente continuas, entre su familia y el centro docente a que asiste. Claro que esta colaboración admite grados. No es lo mismo un párvulo que un universitario. Así, por ejemplo, en el plano de los actos administrativos, la relación familia-centro habrá de ser intensa en la enseñanza primaria, leve y decreciente en la enseñanza media y nula en la universitaria. No dudaríamos, en cambio, en afirmar que la colaboración extra-administrativa—entrevistas, coloquios, asambleas...—debería ser intensa a lo largo de toda la vida escolar.

Con sólo oír la palabra docencia evocamos, casi inmediatamente, esta situación: un aula donde el profesor procura transmitir ciertos saberes a un grupo de alumnos. Tal vez no debería ser así, porque, al menos en lo que a educación se refiere, existen muchas más ocasiones de docencia: recreos, deportes, excursiones, visitas a museos, paseos, campamentos, fiestas, concursos, entrevistas personales, correspondencia... Pero como es así y, por otra parte, el mayor tiempo que el profesor y el alumno se relacionan es el de la clase, merece la pena que le dediquemos la atención.

¿Qué es una clase? Podríamos decir que es la relación entre una persona—el profesor—y un grupo de personas—los alumnos, también relacionados entre sí—, con el fin de que aquél, en un tiempo determinado que se repite periódicamente a lo largo del curso académico, logre transmitir a los alumnos determinados conocimientos. Hemos de admitir que al comienzo del curso el profesor posee esos conocimientos y los alumnos no. Si falta la primera condición, la clase es imposible; si falta la segunda, innecesaria. Se deducen varias consecuencias. Primera: no sería justi-

ficable que el profesor se conmocionase de algún modo por la ignorancia de sus alumnos. Segunda: lo primero que tiene que hacer un profesor que proceda razonablemente es plantearse el problema de cómo lograr que sus alumnos aprendan. Tercera: sería igualmente razonable tener en cuenta que, aunque los alumnos constituyan un grupo homogéneo, no deja de ser cada uno de ellos un individuo con sus específicas características personales. Cuarta: es natural que el que no sabe pregunte al que sabe. Quinta: sólo se pregunta por aquello de que, en cierto modo, ya se tiene noticia, por vaga que sea, y ha estimulado la curiosidad.

La simple consideración de estas afirmaciones nos hace pensar que el arte de enseñar—aprovechemos la oportunidad de opinar que la enseñanza es un arte—no es sencillo ni puede realizarse mecánicamente. La enseñanza plantea una proteica complejidad de relaciones humanas agudizada por el desnivel de edades existente entre los dos polos—profesor y alumnos—y la especial responsabilidad de aquél, que nos atreveríamos a calificarla de algo más que profesional.

Sería injusto—y además gratuito, pues no es posible disponer de estadísticas—decir que la mayoría de los profesores conculcan estos principios, pero sospechamos la posibilidad de que su número no sea corto. No es infrecuente, en efecto, el caso del profesor que se lamenta amargamente de que sus alumnos no saben nada, y esto a lo largo del curso, con craso olvido de que si es cierto que el que tiene que aprender es el alumno, también lo es que el que tiene que crear las condiciones para que eso suceda es el profesor. Admitimos que sean refractarios al aprendizaje algunos alumnos por sus características personales o circunstancias y hayan de ser enseñados en centros específicos.

Tampoco es inusitado que en la didáctica sustituya la rutina a la reflexión. Aún más habitual es el impartir en serie la enseñanza sin tener en cuenta, hasta donde es posible, los rasgos psicológicos personales del alumno. Pero quizá lo más grave y generalizado sea el estilo de diálogo o, si se quiere, la ausencia de diálogo en las aulas. Por regla general el profesor explica la lección que corresponde y después pregunta a los alumnos o propone exámenes periódicamente. Como consecuencia de tales preguntas o exámenes, el profesor anota unas calificaciones. El alumno no sabe que es preguntado para ser calificado, y esta conciencia, clara y cierta, le inhibe para hacer preguntas al profesor o pedirle aclaraciones. Sabe que si tal cosa hiciera, proporcionaría una oportunidad de manifestar la propia ignorancia y, por consiguien-

te, de ser calificado con una puntuación baja. El diálogo queda frustrado. Pero creemos que el diálogo es posible si el profesor se esfuerza cuidadosamente desde el principio del curso en crear en la clase un clima de confianza mutua y permite a los alumnos preguntar y comentar lo que deseen, sin conmocionarse por los comentarios o las preguntas, que en muchas ocasiones, aun siendo erróneas, pueden ser un excelente punto de partida para la enseñanza. Habría que conseguir que los escolares se olvidaran de los exámenes y calificaciones, despertando, en el lugar de esa preocupación, la de interesarse vivamente por el trabajo que se realiza. Para esto es útil relegar la función calificadora, por lo demás imprescindible, a los momentos de los exámenes periódicos, prescindiendo de preguntas de clase con calificación inmediata. Y colabora a crear interés por la materia de estudio el que el profesor, adecuando su metodología a la actitud psicológica de la clase, sepa, antes de entrar de lleno en la explicación, presentar el tema de modo que su pleno conocimiento sea apetecible, y que en el curso de la explicación mantenga viva la curiosidad mediante el diálogo, procurando a la vez evitar la monotonía material y formal, y autovigilarse para que la exposición no rebase cuantitativa ni cualitativamente la capacidad de comprensión del escolar.

Ante todo, la relación profesor-alumno es fundamentalmente humana. No lo es cuando, por parte del profesor, se incurre en alguna de estas acciones: castigos corporales, privación de libertad, falta de atención, comparación con otro alumno, empleo de apodos, alusión a defectos personales, violencia en actos de conciencia... La formación del alumno, que supone su libertad personal y tiende a ayudarlo para que paulatinamente aprenda a realizarla, requiere también ayudarlo a vivir las ideas de orden y jerarquía. Contra lo que una visión superficial pudiera sugerirnos, el hombre, desde niño, ama el orden tanto como odia la tiranía y la arbitrariedad.

VI.—EL PROFESOR.

Después de este análisis de la función docente que—lo estamos viendo—exige del profesor una acción tan intensa y al parecer tan compleja, estimamos necesario preguntarnos, con relación al profesor, lo que con relación al hombre se pregunta Pieper: «¿Será posible evitar que el hombre se convierta en un funcionario, en un *trabajador*?» (Pieper: *El ocio y la vida intelectual*).

tual, pág. 53, de la edición de Rialp). Pieper contrapone la figura del hombre académico, filosófico, que pregunta y piensa haciendo entrar en juego «la totalidad del ser, el conjunto de las cosas existentes, Dios y el mundo» (*Ibid.*, 123), y el funcionario o trabajador de los Estados totalitarios, *instruido* en sectores específicos y aparentiales de la realidad, «siempre dispuesto al cumplimiento de un plan obligatorio absolutamente legislado» (*Ibid.*, 199). Si hemos de decidirnos por una de estas dos actitudes, y creemos que debemos hacerlo, es obvio que nos decidiremos por la primera, por el hombre académico. Sólo en el contexto de una contemplación total de la realidad adquiere sentido la función del profesor, sea la que sea la disciplina que profese. Si para cualquier hombre es deseable tal actitud, para un profesor, responsable de la *tradición* cultural, tal actitud es imprescindible. Esto, entre otras cosas, requiere que disponga de tiempo para la meditación y el estudio.

Sin embargo, las corrientes ordenadoras discurren por cauces muy distintos. Acaso por una desconfianza no del todo injustificada, pero más probablemente por contagio del funcionarismo propio del mundo técnico, el trabajo académico está siendo regulado de modo muy similar al trabajo que se efectúa con las cosas. Se exige, por ejemplo, un número de horas de clases semanales con frecuencia excesivo, y un número determinado de horas de permanencia en el local del centro docente. Se olvida que la índole del trabajo académico no siempre requiere necesariamente que el profesor *esté* en el centro. Se puede *estar* el tiempo reglamentario, pero sin voluntad ni entusiasmo. De nada sirven reglamentaciones de espacios y tiempos sin los condicionamientos materiales y espirituales que permitan al profesor querer serlo de una manera auténtica. Cuando existe la voluntad entusiasmada, sobran las reglamentaciones, pero sólo éstas no pueden crearla.

Por ahora, y no prevemos una posibilidad de que vaya a ser de otro modo en un futuro inmediato, no se puede ser profesor sin una fuerte vocación profesional. No tiene sentido dedicarse a la formación de la juventud sin estar completamente convencido de la verdad de la cultura en que se vive y sin tomar en consideración, antes que otra cosa, la necesidad de hacer pasar esa cultura a otras generaciones. Si, por el contrario, en la escala de valores se da primacía a lo aparential, al poder, al dinero, al disfrute de las novedades que proporciona la técnica, pongamos por ejemplo, y la función profesoral la concebimos meramente como instrucción sobre datos para *hacer con* las cosas, estaría

justificada la organización del trabajo docente sobre los mismos moldes que el manual, pero se explicaría menos que hubiera hombres dedicados a esa función. En efecto, ni el prestigio social, ni las ganancias suelen compensar suficientemente el esfuerzo. A esta realidad suelen unirse en no pocas ocasiones inconvenientes que dan en tierra con la vocación profesional: carencia de subsidios para bibliotecas y material científico o pedagógico, aislamiento, falta de influencia personal en la corporación docente. Esta última es más grave, porque no obedece a unos condicionamientos materiales, sino a relación entre personas que habrían de colaborar al mismo fin. La dirección o rectoría de un centro docente debería siempre tener presente que el profesor es un hombre, y por tanto, conviene que intervenga activamente en la organización del trabajo, vinculando su voluntad a través del planteamiento dialéctico de los problemas más bien que mediante el cumplimiento de órdenes recibidas.

Por otra parte, ¿qué se le exige habitualmente al profesor? Por regla general, que entre en clase con puntualidad, que explique todo el programa de su asignatura—a veces de sus asignaturas—y que respete la disciplina establecida. En algunos centros, si bien está mal visto que no se sea puntual, que se falte a clase o que no se explique completo el programa, no se va más allá de esta *sanción* social.

Por último, vamos a arriesgarnos a enumerar diversas acciones que el profesor debería evitar cuidadosamente: la *clafabacanería*, la pérdida del propio dominio manifestada en gritos o gestos, el divismo que trasciende en presunciones no exentas de ridículo o excursos inútiles y perturbadores, las referencias personales, generalmente innecesarias; la interferencia de problemas privados, la prisa... Cualquier manifestación de este género no deja, en realidad, de ser un falta de respeto y un agravio a los alumnos, que son personas, por corta que sea su edad, y a cuyo servicio está el profesor.